

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: SUBORDINAÇÃO DA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA AO MERCADO DE TRABALHO PERIFÉRICO¹

Dante Henrique Moura²
Elizeu Costacurta Benachio³

Resumo

O artigo discute a reforma do ensino médio materializada pela Lei nº 13.415/2017. Desenvolvido na forma de pesquisa bibliográfica e documental, na primeira parte contextualizamos a reforma, explorando seus aspectos gerais e, na segunda, discorremos sobre a nova organização curricular proposta para o ensino médio. Concluímos que a reforma fragmenta o ensino médio fragilizando-o enquanto etapa final da educação básica, afetando o direito a uma educação plena para os estudantes de origem trabalhadora e alinha as finalidades do ensino médio aos interesses produtivos do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Ensino Médio. Reforma do Ensino Médio. Lei nº 13.415/2017.

REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA: SUBORDINACIÓN DE LA FORMACIÓN DE LAS CLASES LABORALES AL MERCADO LABORAL PERIFÉRICO

Resumen

El artículo analiza la reforma de la educación secundaria materializada por la Ley N ° 13.415 / 2017. Desarrollado en forma de investigación bibliográfica y documental, en la primera parte contextualizamos la reforma, explorando sus aspectos generales y, en la segunda, discutimos la nueva organización curricular propuesta para el bachillerato. Concluimos que la reforma fragmenta la educación secundaria, debilitándose como etapa final de la educación básica, afectando el derecho a la educación integral de los estudiantes de origen laboral y alineando los propósitos de la educación secundaria a los intereses productivos del mercado laboral.

Palabras clave: Escuela secundaria. Reforma de la escuela secundaria. Ley n ° 13.415 / 2017.

HIGH EDUCATION REFORM: SUBORDINATION OF WORKING CLASS TRAINING TO THE PERIPHERAL LABOR MARKET

Abstract

The article discusses the reform of secondary education materialized by Law No. 13,415 / 2017. Developed in the form of bibliographic and documentary research, in the first part we contextualize the reform, exploring its general aspects and, in the second, we discuss the new curricular organization proposed for high school. We conclude that the reform fragments secondary education, weakening it as the final stage of basic education, affecting the right to a full education for students of working origin and aligning the purposes of secondary education to the productive interests of the labor market.

Keywords: High School. High School Reform. Law No. 13,415 / 2017.

¹Artigo recebido em 05/12/2020. Primeira avaliação em 21/01/2021. Segunda avaliação em 02/02/2021. Aprovado em 04/03/2021. Publicado em 27/05/2021.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47479>

² Doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri - Espanha. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

E-mail: dantemoura2014@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1720357515433453>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8457-7461>.

³ Mestre em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Professor da rede estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: elizeubenachio@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6879991137271590>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6580-6409>.

Contextualizando a reforma

O ensino médio, última etapa da educação básica, conforme artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) visa:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Logo, o ensino médio tem, ao mesmo tempo, caráter de preparação básica para o mundo do trabalho, para a cidadania e para a continuidade de estudos em nível superior. A necessidade da qualidade dessa etapa formativa é, portanto, uma questão central no campo educacional, visto que o ensino médio conclui a formação básica e obrigatória do estudante, compreendendo um conjunto de finalidades articuladas com as da educação básica. Exerce, assim, um papel significativo e de grande relevância na vida desses sujeitos que se preparam para a vida adulta, na perspectiva da cidadania e da atuação no mundo do trabalho.

A organização da educação brasileira evidencia, ao longo da história, que o ensino médio tem se constituído como alvo de constantes reformas pela busca de uma identidade que em cada momento político-histórico se entendeu como uma forma de aperfeiçoamento dessa etapa final da educação básica. Esse entendimento traz consigo concepções de homem, de trabalho e de sociedade que, pelo caráter político do processo de organização da educação, se faz refletir na forma como as políticas educacionais são concebidas, elaboradas e implementadas.

Artigo de Silva e Scheibe (2017) situa as disputas em torno do ensino médio que se seguiram à aprovação da LDB até a atualidade, analisando as argumentações que embasaram as finalidades e concepções dessa etapa da educação básica nesse período, incluindo as que embasam a reforma que ora discutimos. O referido estudo evidencia que a atual reforma segue uma linha argumentativa recorrente que “[...] está sustentada na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos

postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial” (SILVA e SCHEIBE, 2017, p. 21).

Nesse sentido, no atual cenário político-educacional o ensino médio passa por mais uma reforma, materializada pela Lei nº 13.415/2017, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM⁴) (BRASIL, 2018a) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC⁵) (BRASIL, 2018b), documentos estes que, articuladamente, traçam novos rumos ao ensino médio e à educação profissional. Além dos documentos mencionados, cabe também considerar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, aprovadas pelo Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, e vigentes conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021.

Para Silva (2018, p. 7) “o ensino médio, desde a aprovação da LDB em 1996, vem passando por um processo de acirrada disputa quanto às suas finalidades”. Nesse contexto, a autora destaca que a presente reforma retoma velhos discursos e justificativas que embasaram as reformas em torno do ensino médio nos anos 1990, buscando organizar essa etapa da educação básica na perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao atendimento das demandas do mercado de trabalho.

Ressaltamos que não se trata de negar a importância do desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes em sua constituição profissional e cidadã. Ocorre que:

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. (SILVA, 2018, p. 11).

Isso debilita a concepção de uma formação humana integral do estudante, que integre os princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura com vistas ao seu desenvolvimento pleno e a sua inserção autônoma na sociedade.

A reforma também traz a influência e interesses do setor empresarial da educação, uma vez que seu arcabouço legal prevê a possibilidade de realização de

⁴ Atualizadas após a Lei nº 13.415/2017 e aprovadas mediante Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018.

⁵ Instituída pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

parcerias com instituições privadas de ensino para a oferta da educação profissional. Isso evidencia um movimento de “[...] mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções, que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação” (SILVA e SCHEIBE, 2017, p. 27).

Do ponto de vista do mercado de trabalho periférico a reforma é coerente com o tipo de educação que propõe e o tipo de trabalhador que pretende formar para atender aos interesses desse mercado.

A lógica da flexibilidade pressupõe trabalhadores adaptáveis às constantes mudanças do trabalho, de modo que se o trabalhador transitará por inúmeras ocupações ao longo de sua trajetória laboral, não há razão para investir em uma formação especializada (KUENZER, 2017). “A integração entre teoria e prática se dará ao longo das trajetórias de trabalho, secundarizando a formação escolar, tanto de caráter geral como profissional” (KUENZER, 2017, p. 339). Assim, “se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas (e desiguais) de formação de trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias da aprendizagem flexível [...]” (KUENZER, 2017, p. 340).

Resumindo esse contexto:

A aprendizagem flexível, como organização curricular e como metodologia, é uma das formas de atender à finalidade de formação desses profissionais, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda. (KUENZER, 2017, p. 342).

Nesse sentido, a pretexto de melhorar a qualidade do atual ensino médio, a referida reforma teve seu início⁶ através da Medida Provisória nº 746 (MP nº 746/2016), posteriormente transformada no Projeto de Lei nº 34/2016, que deu origem à Lei nº 13.415/2017.

A MP nº 746/2016 propôs alterações na LDB, centrando-se especialmente em três ações: a organização curricular do ensino médio, a ampliação progressiva da

⁶ Cabe ressaltar que apesar da reforma que culminou na Lei nº 13.415/2017 ter iniciado em 2016 através da MP nº 746/2016, a referida MP resgatou muitas proposições já defendidas desde 2012 quando se criou uma comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio e que originou o Projeto de Lei nº 6.840/2013, o qual não chegou a ser votado, mas cujas proposições foram retomadas em 2016 com a MP nº 746/2016.

jornada escolar dessa etapa da educação básica e a criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Para compreender o contexto que embasou a elaboração da MP e que buscou justificar tais proposições, convém examinarmos algumas das razões apresentadas pela comissão da MP no Congresso Nacional segundo um documento (EM nº 00084/2016/MEC), chamado Exposição de Motivos, encaminhado à presidência da república.

Esse documento apresenta um conjunto de argumentos que busca justificar a necessidade de reformar o ensino médio. Dentre os principais argumentos apresentados, destacam-se o(a): I) baixo rendimento dos estudantes nas disciplinas de Português e Matemática, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); II) estrutura curricular do ensino médio com 13 disciplinas, caracterizada como extensa, superficial e fragmentada; III) necessidade de melhorar o desempenho do ensino médio brasileiro tomando como modelo os países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e IV) baixo índice (16,5%) de estudantes pós-médio que ingressam no ensino superior e percentual (8%) de estudantes que cursam educação profissional (BRASIL, 2016).

Evidentemente que o ensino médio precisa melhorar a sua qualidade necessitando, para tanto, da ação do Estado com vistas a garanti-lo de forma pública, gratuita e de qualidade para todos, de modo a promover o alcance das finalidades supracitadas. Entretanto, questionamos os argumentos apresentados, bem como a forma autoritária como tal proposta foi estruturada e apresentada através de uma MP, com pouco ou nenhum diálogo com a comunidade acadêmica e escolar “[...] contrariando o movimento histórico pautado pela ampla discussão na sociedade civil e entre esta e o governo, que caracterizou o processo de construção e aprovação das diretrizes curriculares até então em vigor” (KUENZER, 2017, p. 333-334).

Conforme Ferretti e Silva (2017, p. 396) “ainda que estivesse presente nas audiências públicas um número expressivo de críticos da MP, suas argumentações não foram ouvidas, conforme atestam o PL de Conversão nº 34/2016 e a Lei nº 13.415/2017”, evidenciando assim o caráter autoritário e antidemocrático da referida reforma.

Dito isso, a análise dos argumentos apresentados, colocando a melhoria da qualidade do ensino médio especialmente no plano curricular, nos obriga a problematizar sobre outras questões prioritárias do campo educacional e que não são objetos da presente reforma. Falamos da infraestrutura das redes de ensino e suas instituições. Sem menosprezar a questão curricular, entendemos que não se faz uma educação de qualidade sem as condições adequadas que garantam a qualidade dos processos educativos.

Nesse sentido, Moura e Lima Filho (2017) destacam que ao centrar a reforma na dimensão curricular se está invertendo as prioridades para a alegada busca da qualidade do ensino médio. Segundo esses autores:

Ao centrar o foco na organização curricular, negligencia a questão central, que afeta a educação básica (EB) pública do País. A falta de infraestrutura que garanta o funcionamento qualificado das escolas públicas, destacando-se: ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas. (MOURA e LIMA FILHO, 2017, p. 119-120).

Entendemos que essas condições são prioritárias e sem as quais é impossível pensar em melhorias para o ensino médio. Aliás, prega-se a necessidade de tornar o ensino médio mais atrativo aos estudantes, elegendo-se como principais problemas, por exemplo, o fato de o estudante ter que cursar 13 disciplinas e o baixo rendimento dos estudantes em avaliações de larga escala. Porém, não se considera como problema, objeto da reforma, a ausência ou precariedade, nas instituições escolares, das condições supracitadas. Embora possam existir aspectos de ordem curricular a serem melhorados, é preciso considerar, como afirma Araújo (2018, p. 226-227), que “[...] o currículo não é o único determinante da qualidade da educação ou atrativo da escola”. Essa compreensão, entretanto, parece não ser relevante no contexto da presente reforma.

Questões como a falta de professores habilitados para todas as áreas do conhecimento, a falta de incentivo à qualificação (especialização, mestrado, doutorado), excesso de carga horária, sobrecarga de trabalho, desdobramento docente em mais de uma instituição, baixos salários, etc, aliadas à falta de recursos materiais e espaços adequados nas escolas são situações objetivas que influenciam, direta ou indiretamente, na qualidade do processo educativo e que podem servir como

fatores de desmotivação discente. Por que não atentar primeiramente para essas questões, criando e/ou fortalecendo políticas dessa natureza, que certamente desencadeariam processos educacionais de melhor qualidade? Ao invés disso, conforme afirma Ferretti (2018, p. 27) “a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, [...]”, negligenciando outros problemas de maior envergadura no âmbito da escola e que deveriam ser priorizados, bem como os necessários investimentos nas questões mencionadas.

Ao se falar em investimentos, é imprescindível trazer ao centro da discussão o contexto fiscal brasileiro pós Emenda Constitucional nº 95 (EC nº 95/2016), que instituiu o novo regime fiscal para os gastos da União, com vigência por 20 anos, a partir de 2017, visto que:

As regras do novo regime não permitem, assim, o crescimento das despesas totais e reais do governo acima da inflação, nem mesmo se a economia estiver bem, o que diferencia o caso brasileiro de outras experiências estrangeiras que adotaram o teto de gastos públicos. Somente será possível aumentar os investimentos em uma área desde que sejam feitos cortes em outras. As novas regras desconsideram portanto, as taxas de crescimento econômico, como também as demográficas pelos próximos 20 (vinte anos), o que [...] poderá levar ao sucateamento das políticas sociais, especialmente nas áreas da saúde e educação, pondo em risco por completo a qualidade de vida da população brasileira. [...] o novo regime fiscal revela uma clara opção por uma antidemocracia econômica, inviabilizando a expansão e até mesmo a própria manutenção de políticas públicas para reservar dinheiro público e garantir o pagamento das obrigações assumidas pelo governo federal brasileiro perante os credores da dívida pública. (MARIANO, 2017, p. 261-262).

Diante desse contexto de contingenciamento de gastos e ao não assumir um compromisso com o aumento de investimentos, o pretense discurso de melhoria do ensino médio propagado pela reforma torna-se questionável, falacioso, configurando-se como mais uma medida do conjunto de ações derivadas do projeto antissocial (do qual a EC nº 95/2016 é parte) que ascendeu ao poder com a deposição da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Tais medidas, conforme explicam Moura e Lima Filho (2017, p. 111), fazem parte de uma racionalidade “cujo objetivo é reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda ‘mais mínimo’ no que se refere às garantias dos direitos sociais e ‘mais máximo’ para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o financeiro/especulativo”.

Quanto aos motivos apresentados para justificar a reforma, merece destaque o fato de seus idealizadores usarem resultados de avaliações em larga escala como parâmetro para apontar deficiências no ensino médio público e assim justificar a necessidade de mudanças.

Um dos critérios utilizados, conforme já mencionado pela Exposição de Motivos à MP/ 2016, é a comparação do Brasil com os países componentes da OCDE mais bem colocados no mundo em avaliações de larga escala realizadas. Uma dessas avaliações é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), de periodicidade trienal, coordenado pela OCDE, que avalia o desempenho de estudantes de 15 anos nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências.

Para Ramos (2018, p. 449) as políticas de avaliação educacional em larga escala constituem “uma tendência internacional de padronização de desempenhos dissociada dos fundamentos da política educacional como responsabilidade do estado”. A autora ainda acrescenta que “enquanto se priorizam as políticas de avaliação em larga escala, se negligencia o que é fundamental, isto é, a própria política pública de educação básica” (RAMOS, 2018, p. 449).

Nesse sentido, consideramos que esse tipo de avaliação em larga escala é insuficiente para analisar diferentes redes e instituições de ensino, visto que possuem um conjunto de características próprias que não poderiam ser tratadas e avaliadas da mesma forma através de uma avaliação padronizada. Ao fazer isso, ignora aspectos intrínsecos ao processo pedagógico, importantes para um diagnóstico mais preciso das diferentes realidades avaliadas. No entanto, tais indicadores não podem ser menosprezados, visto que são tomados como parâmetros pelo governo para a elaboração de políticas educacionais.

Conforme dados do relatório *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros* (OCDE/INEP, 2016, p. 34), o perfil dos estudantes brasileiros avaliados pelo PISA, de acordo com a rede de ensino a que pertencem, localização das escolas e área de localização, tem as seguintes características:

Tabela 1 - Percentual de estudantes brasileiros no PISA 2015 por dependência administrativa, localização e área

Variáveis	Categoria	Percentual de Estudantes
Dependência Administrativa	Federal	1,60%
	Estadual	73,80%
	Municipal	11,40%
	Privada	13,30%
Localização	Urbana	95,40%
	Rural	4,60%
Área	Capital	23,30%
	Interior	76,70%

Fonte: OCDE/INEP/2016

Como se pode perceber, a significativa maioria dos estudantes brasileiros avaliados no PISA pertence à rede estadual, em instituições situadas no meio urbano, em cidades do interior dos estados, ou seja, essa maioria não se concentra nas redes federal ou privada, nem nas capitais. Logo, os resultados dessa avaliação refletem uma realidade mais próxima desses nichos nos quais é realizada, em que existem grandes carências estruturais.

Nesse contexto, será prudente equiparar o Brasil com os países da OCDE mais bem posicionados em avaliações de larga escala, como o PISA? Será prudente tomar esses países como modelo ao Brasil, colocando-os em igualdade de condições, apenas promovendo uma reforma curricular para alcançar tal propósito?

Analisando os países com melhores resultados nas áreas avaliadas (Ciências, Leitura e Matemática), dos quais apresentamos os países com médias maiores ou iguais à média dos países da OCDE, e o Brasil, temos os seguintes dados:

Tabela 2 - Médias em Ciências, Leitura e Matemática - PISA 2015

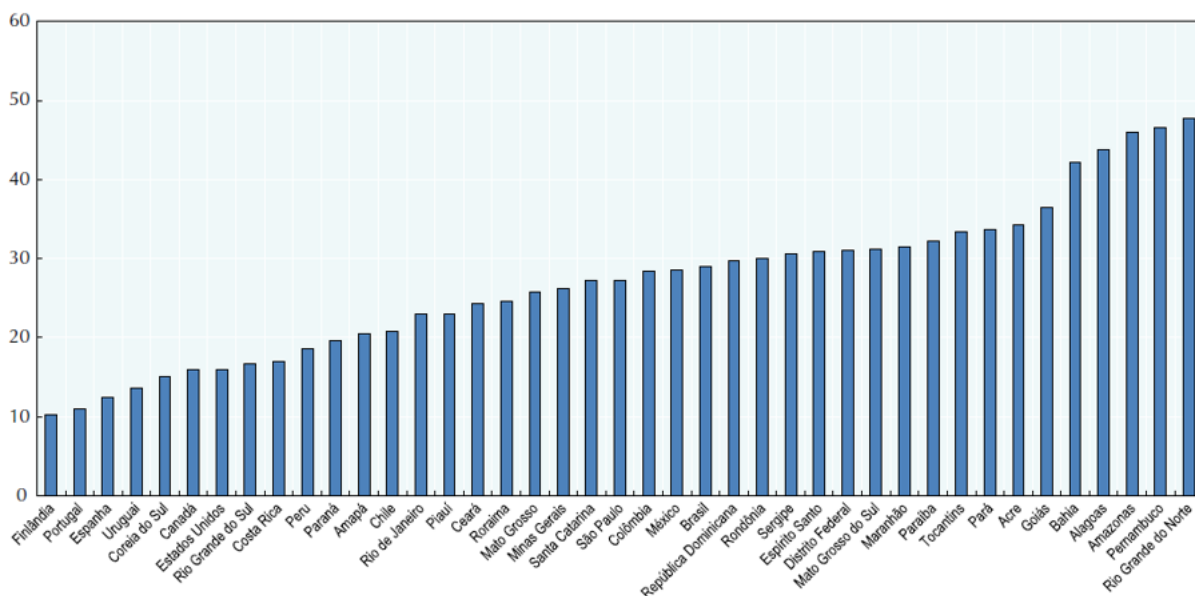
Ciências	Leitura	Matemática
Finlândia (531)	Canadá (527)	Coréia do Sul (524)
Canadá (528)	Finlândia (526)	Canadá (516)
Coréia do Sul (516)	Coréia do Sul (517)	Finlândia (511)
Portugal (501)	Portugal (498)	Portugal (492)
Estados Unidos (496)	Estados Unidos (497)	–
Espanha (493)	Espanha (496)	–
OCDE (493)	OCDE (493)	OCDE (490)
Brasil (401)	Brasil (407)	Brasil (377)

Fonte: OCDE/INEP/2016

Os dados evidenciam que os países Finlândia, Canadá, Coreia do Sul, Portugal, Estados Unidos e Espanha constituem um grupo cuja média nas três áreas avaliadas supera (com exceção dos Estados Unidos e Espanha em Matemática) a média geral dos países da OCDE a qual, por sua vez, supera a média do Brasil em todas as áreas avaliadas.

Das muitas diferenças de condições educacionais entre o Brasil e os países mencionados, destacamos aqui, para exemplificar, conforme dados do relatório *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*, (OCDE/INEP, 2016, p. 219), a relação entre professor e número de alunos, condição relevante para a qualidade do ensino. Sobre esse quesito, temos os seguintes dados, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Razão estudantes/professor por país e unidade da Federação – PISA 2015



Fonte: OCDE/INEP/2016

Observa-se que há uma relação inversa entre o número de alunos por professor e as médias obtidas. Os seis países supracitados com as melhores médias são países que apresentam um menor número de alunos por professor, bem à frente do Brasil e da maioria dos estados brasileiros, os quais apresentam uma razão alunos/professor que chega a ser até mais de quatro vezes maior em relação a esses países.

É muito diferente para um professor estar em uma sala de aula com uma turma de dez ou quinze alunos ou com uma turma de trinta alunos ou mais. Não se pode responsabilizar o professor que procura fazer o melhor possível, mesmo em condições adversas, uma vez que tais circunstâncias evidentemente influenciam na qualidade

do processo de ensino-aprendizagem, afetando também os resultados. Essas situações, aliadas à falta de uma política de valorização e qualificação do professor, excesso de carga horária, falta de recursos nas escolas, etc, constituem algumas das principais condições que anteriormente tratamos como prioritárias para se alcançar a alegada qualidade do ensino médio e que não são objetos da reforma em questão.

Em contrapartida, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) desponta como alternativa aos resultados apresentados. De acordo com o relatório *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*, (OCDE/INEP, 2016), temos os seguintes resultados, em comparação com as demais redes e com as médias do Brasil e dos países da OCDE, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 - Médias por dependência administrativa, OCDE e Brasil - PISA 2015

	Ciências	Leitura	Matemática
Rede Federal	517	528	488
Rede Estadual	394	402	369
Rede Municipal	329	325	311
Rede Particular	487	493	463
OCDE	493	493	490
Brasil	401	407	377

Fonte: OCDE/INEP/2016

Observa-se que na área de Ciências a rede federal supera as demais redes, o Brasil e a média da OCDE, ficando também (conforme tabela 2) à frente da Coreia do Sul (516), Portugal (501), Estados Unidos (496) e Espanha (493). Na área de Leitura supera as demais redes, o Brasil, a média OCDE e todos os países que ficaram à frente da OCDE: Canadá (527), Finlândia (526), Coreia do Sul (517), Portugal (498), Estados Unidos (497) e Espanha (496). Na área de Matemática, está à frente dos Estados Unidos (470) e Espanha (486) e apenas dois pontos abaixo da média da OCDE.

Dessa forma, ao se adotar os resultados do PISA como parâmetro para apontar a baixa qualidade do ensino médio brasileiro e assim justificar a necessidade de se realizar uma reforma tomando como modelo os países da OCDE mais bem colocados nessa avaliação, é curioso e questionável que não se tome a rede federal como modelo educacional, que já existe e apresenta excelência de resultados, superando, inclusive, a média da OCDE e de muitos dos países mais bem avaliados. Para Moura

e Lima Filho (2017, p. 120-121) “é contraditório que autoridades públicas e representantes do capital, que utilizam tais indicadores para fazer crítica à educação pública e apologia à privada, omitam dados altamente positivos alcançados por alunos de escolas públicas, a partir dos mesmos indicadores”.

Matéria do jornal Folha de São Paulo publicada em 14 de janeiro de 2018, com base em dados do Ministério da Educação, destaca o excelente desempenho dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM/2016, liderando em 14 Estados brasileiros (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018).

Não faltam, portanto, evidências de resultados positivos no ensino médio alcançados pela rede federal, fruto de uma organização diferenciada que, apesar de necessitar de muitas melhorias, apresenta melhores condições em termos estruturais e de pessoal. Tais condições favorecem os bons resultados e constituem um modelo de educação que poderia ser expandido para as demais redes de ensino.

Estudo apontado por Ramos (2018) para problematizar as diferenças de desempenho das diferentes redes de ensino em avaliações de larga escala destaca que os melhores desempenhos são verificados em escolas que apresentam um conjunto de características e condições. São destacados os seguintes fatores: papel do professor, aliado a um significativo trabalho pedagógico; variedade de atividades desenvolvidas em sala de aula; cultura discente de comprometimento com os estudos; integração da escola com a comunidade; ambiente de aprendizagem, infraestrutura física, estrutura de sala de aula, recursos didáticos e de multimídia; tempo de dedicação aos estudos, aliado a uma maior convivência com os professores, com acesso à biblioteca, sala de informática e atividades complementares; tempo de dedicação dos professores, com destaque para a dedicação exclusiva à docência e em uma mesma escola; realização de atividades diversificadas e significativas em sala de aula; ações de formação continuada dos professores. Para Ramos (2018, p. 455) “esses parâmetros não são novidade, pois se olharmos a realidade das escolas da rede federal, todos eles tendem a ser contemplados”, razão pela qual esta rede apresenta bons resultados nas avaliações realizadas.

Cabe observar que o ensino médio praticado na rede federal, sobretudo pelos Institutos Federais, é expressivamente o ensino médio integrado (EMI), possibilitado a partir de 2004 pelo Decreto nº 5.154/2004 o qual dispõe em seu artigo 4º, parágrafo

1º, inciso I, sobre a forma de articulação integrada entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, cujo curso é realizado com matrícula única em uma mesma instituição.

Da nova estrutura do ensino médio

Para modificar a considerada rigidez curricular no ensino médio, considerado exaustivo e desinteressante para o estudante, e substituí-lo por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 estabeleceu alterações na LDB, dentre as quais, a estabelecida pelo artigo 4º:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

Dessa forma, o ensino médio passa a ser estruturado em duas partes: uma fixa, definida pela BNCC, e outra flexível, formada por cinco itinerários formativos sendo estes constituídos pelas quatro áreas mencionadas mais o itinerário formação técnica e profissional.

Com isso, defende-se que o estudante terá acesso à formação geral, constituída pela BNCC, e posteriormente poderá escolher dentre os itinerários formativos aquele(s) que irá se aprofundar em sua formação. Isso, segundo os idealizadores da reforma, diminui o excesso de disciplinas a serem cursadas pelo estudante, possibilitando-lhe a escolha pela área (itinerário formativo) com a qual se identifica de acordo com o seu projeto de vida.

Nessa racionalidade, o texto da BNCC, ao justificar a nova organização curricular, enfatiza termos e expressões como “protagonismo juvenil”, “projeto de vida”, “juventudes”, “escola que acolhe as juventudes”, etc. Defende-se que considerar as muitas juventudes existentes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, garantindo aos estudantes serem protagonistas de seu próprio processo de escolarização, assegurando-lhes uma formação em consonância com o seu projeto de vida (BRASIL, 2018b).

Para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 41) a referida reforma “[...] não é propriamente uma reforma educacional, mas parte de um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do ensino médio e de outros espaços públicos”.

Assim, ao situar o ensino médio nessa perspectiva de flexibilização busca-se desresponsabilizar o Estado quanto à oferta de uma educação de qualidade para todos. Ao mesmo tempo, naturaliza e promove a desigualdade ao adequar a oferta educacional a diferentes e deficitárias realidades escolares sob o argumento de atender à diversidade. Da nova organização curricular proposta decorrem problemas que trataremos a seguir.

Quanto à carga horária, a Lei nº 13.415/2017, artigo 1º, altera o artigo 24 da LDB estabelecendo que:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017).

Dessa forma, propõe-se um aumento para a carga horária anual do ensino médio que, considerando-se a totalidade proposta (1400 horas), representa um aumento de 600 horas anuais (passando de 800 para 1400), perfazendo assim um aumento total de 1800 horas, que somadas às 2400 horas já existentes totaliza 4200 horas para o ensino médio.

Em uma primeira análise, esse aumento da carga horária poderia ser considerado como um aspecto positivo para o desenvolvimento de um ensino médio com mais qualidade, uma vez que proporcionaria mais tempo para um maior aprofundamento das diferentes áreas do conhecimento.

No entanto, o artigo 3º da Lei nº 13.415/2017, acrescentando o artigo 35-A na LDB, estabelece que “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017).

Assim, ao estabelecer um teto de 1800 horas para o cumprimento da parte comum do currículo, a reforma privilegia a parte flexível do currículo (itinerários formativos) deslocando a maior parte da carga horária do ensino médio para essa parte da formação. Isso representa uma drástica diminuição da carga horária referente

à formação geral, que é base para todos os estudantes, seguida da supervalorização dos itinerários formativos, que é uma formação específica, podendo ser apartada do contexto da formação geral, bem como ocorrer por etapas com terminalidade, comprometendo o conceito de educação básica obrigatória e de ensino médio como sua última etapa.

Nesse contexto, concordamos que:

Ao reduzir o Ensino Médio para 1800 horas obrigatórias, na prática está reduzindo a Educação Básica. Minimiza-se o Ensino Médio e retira-se a relevância de matérias importantes para a formação da juventude, tais como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes, ou seja, disciplinas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão. (ARAÚJO, 2018, p. 224).

Ao restringir o acesso à formação geral, a reforma contraria preceitos constitucionais da educação como estabelecido pelo artigo 205 da Constituição Federal onde se defende a educação como direito de todos e dever do Estado, que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Quando um estudante, tendo cursado uma carga horária referente à parte comum, de até 1800 horas (há possibilidade de ser menos que isso, a critério dos sistemas de ensino, visto que esta é a quantidade máxima), e opta, por exemplo, pelo itinerário formação técnica e profissional, ou outro, dedicará a maior parte da carga horária do ensino médio para uma formação específica, e isso lhe privará do aprofundamento nos conhecimentos das demais áreas, tão importantes ao seu desenvolvimento pleno.

Em contrapartida, defendemos um modelo de formação não fragmentada, que garanta ao estudante uma formação ampla, e aqui destacamos o EMI ofertado pela RFEPCT, de modo especial pelos Institutos Federais (IFs) e que tem demonstrado resultados positivos, conforme discutido anteriormente neste texto. Importante ressaltar que algumas redes estaduais também empreendem esforços no sentido da materialização e oferta do EMI, embora sem as mesmas condições materiais concretas de funcionamento existentes na rede federal. Conforme dados do Censo da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020), do total de 7.465.891 matrículas do ensino

médio, o ensino integrado apresenta 623.178 matrículas representando, portanto, aproximadamente 8% desse universo.

Araújo (2016) apud Ferretti e Silva (2017, p. 395), referindo-se ao EMI praticado nos Institutos Federais, ilustra bem essa concepção ao afirmar que:

A nossa experiência de Ensino Médio Integrado tem revelado alguns aspectos positivos: primeiro, que ela tenta articular, num mesmo espaço escolar, a formação geral com a formação profissional, sem sonegar o direito à cultura, sem sonegar a arte, sem sonegar a sociologia, sem sonegar a formação ampla.

Esse é um modelo de formação fundamentado em uma concepção que busca integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2007) e assim proporcionar uma formação ampla, não fragmentada, tanto para o estudante que após a conclusão do ensino médio for para o mundo do trabalho, quanto para o que prosseguir em sua vida acadêmica no ensino superior. Assim, independentemente de sua trajetória posterior ao ensino médio, é importante que o sujeito tenha o conhecimento das diferentes áreas do conhecimento; que compreenda o princípio educativo do trabalho; que compreenda a totalidade social na qual está inserido; enfim, que tenha os conhecimentos que lhe possibilitem participar social, cultural, política e economicamente da sociedade.

Cabe destacar que o EMI situa-se no campo de uma educação politécnica sem, contudo, confundir-se com ela. Sobre a educação politécnica, Ramos (2010) assim a descreve:

O ideário da politecnia buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. (RAMOS, 2010, p. 44).

Nesse sentido, o EMI não deve ser compreendido como a materialização de uma formação politécnica plena, mas uma forma de educação que caminha nessa direção. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 15) “[...] podemos qualificar o ensino médio integrado como uma proposta de “travessia” imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo”. Essa travessia, conforme Moura, Lima Filho e Silva (2015), tem o EMI como condição necessária para uma nova realidade

na qual as condições materiais e objetivas da sociedade permitam aos jovens concluir a educação básica e, a partir de então, pensar na sua vida profissional. Assim, o objetivo a médio e longo prazo não é a universalização do EMI, mas a consolidação da politecnicidade, sendo o EMI uma forma de transição para essa realidade idealizada.

Quanto ao fato da reforma proposta não priorizar essa concepção educacional e, ao invés disso, propor e patrocinar uma reforma nos moldes já descritos, revela o descompromisso com uma educação de nível médio de qualidade, impactando a educação básica e acarretando, conforme aponta Araújo (2018, p. 220), problemas como “o aprofundamento de processos de exclusão dos jovens em situação de maior vulnerabilidade, o aprofundamento das desigualdades sociais, a maior desqualificação da educação básica, principalmente para os mais pobres, e a desvalorização dos profissionais da educação”.

Sob o argumento de atender a diversidade, a BNCC (2018b, p. 463) estabelece que “considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos”. No entanto, embora necessário atender a diversidade, isso não deve ser justificativa para a criação de processos educacionais fragmentados, ao que concordamos com Moura e Lima Filho (2017, p. 122) para os quais “[...] o reconhecimento das diferentes juventudes não deve estabelecer dicotomias no processo de formação, como sinaliza a concepção dos diferentes itinerários formativos da reforma, [...]”.

Outro aspecto a ser problematizado diz respeito à forma de oferta da parte flexível do currículo constituída pelos itinerários formativos. O artigo 12 das DCNEM estabelecem que “a oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino” (BRASIL, 2018a). Sendo assim, as escolas terão que estruturar seus cursos dentro das condições e possibilidades existentes e isso não será nenhuma garantia de que todos os itinerários sejam ofertados. Nesse sentido, para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 38-39) “[...] o aluno não poderá escolher uma formação sólida geral nem necessariamente terá a possibilidade de escolher entre os cinco itinerários formativos, já que sua oferta dependerá das propostas e condições concretas de cada estado e de cada rede”.

As DCNEM, artigo 12, inciso V, § 6º, estabelecem ainda que “os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município,

em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações” (BRASIL, 2018a). Cabe ponderar que a expressão “mais de um” pode ser apenas “dois” e, nesse caso, os estudantes que desejarem alguma das outras três áreas não ofertadas não terão a tão propalada liberdade de escolha.

Sobre isso, Ferretti (2018, p. 29) afirma que “os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino [...]”. Araújo (2018, p. 226) corrobora essa compreensão afirmando que “[...] a flexibilidade não é para os alunos, uma vez que cabe aos sistemas de ensino fazerem as opções dos itinerários a serem ofertados nas diferentes escolas”. Outro agravante é que os “mais de um” itinerários são exigidos para cada município e não para cada escola de ensino médio, o que não impõe nenhuma obrigatoriedade de oferta por todas as escolas, dificultando a vida dos estudantes que moram longe da(s) escola(s) ofertante(s).

Também merece destaque a possibilidade de admissão de profissionais com o chamado notório saber, conforme artigo 6º da Lei nº 13.415/2017, que altera o artigo 61 da LDB para inserir essa nova categoria de profissionais da educação.

Para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 40) o notório saber, ainda que a Lei o restrinja ao itinerário formação técnica e profissional, “[...] não só desqualifica o trabalho docente como destrói sua identidade, isto é, o conjunto de caracteres próprios e, em parte, exclusivos, do professor”. Isso porque “um professor é aquele que possui uma perspectiva pedagógica, social e cultural suficientemente ampla para poder desempenhar o papel de educador” (KRAWCZYK E FERRETTI, 2017, p. 40). Para Silva (2018, p. 3) a proposição do notório saber “[...] institucionaliza ainda maior precarização do trabalho docente e significa o comprometimento da educação profissional”.

Preocupa, portanto, a possibilidade de banalização do ofício docente por profissionais sem a devida formação didático-pedagógica e específica para tal, e ainda acrescentamos a possibilidade futura desses profissionais lecionarem também em outras áreas, diante da falta de professores.

Também constitui objeto da reforma, como já mencionado, as escolas de ensino médio em tempo integral. O artigo 13 da Lei nº 13.415/2017 enuncia que “fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à

Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. Tal política encontra respaldo legal na meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), a qual objetiva “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 6).

Faz-se necessário entender que a oferta de educação em tempo integral não pode, em hipótese alguma, ser compreendida simplesmente como expansão da jornada do aluno na escola. Pressupõe, sobretudo, uma reestruturação escolar que, mais uma vez, passa pelo crivo da necessidade de investimentos, dificultados no atual contexto político-econômico.

Examinando as estratégias que compõem o escopo da referida meta proposta pelo PNE, encontramos a previsão de ações tais como:

“Ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola”, “construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral”, “reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral”, “salas de recursos multifuncionais da própria escola”. (BRASIL, 2014, p. 6-7).

Ainda que a Lei nº 13.415/2017 em seu parágrafo único do artigo 13 estabeleça o repasse de recursos para os Estados e o Distrito Federal, o faz delimitando o tempo de financiamento para dez anos por escola que aderir à referida política de fomento, deixando a dúvida sobre como essas escolas continuariam o seu financiamento uma vez expirado o referido prazo. Além disso, estabelece no artigo 14, § 2º, que a transferência de recursos respeitará a disponibilidade orçamentária para atendimento, conforme definição do Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2017) e observará, conforme artigo 20, os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual (BRASIL, 2017). Isso também gera incertezas quanto à garantia desses recursos em tempos de plena vigência da EC nº 95/2016, ainda que assegure em seu artigo 14 a obrigatoriedade das transferências de recursos da União aos Estado e ao Distrito Federal.

A Lei, ao tratar da referida política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral, não explicita as ações elencadas pelo PNE, supracitadas. Assim, sem

uma reforma estrutural consistente das instituições escolares, que garanta os recursos necessários, é difícil pensar na viabilidade de uma educação em tempo integral, sobretudo com a qualidade pretendida.

Para Ferretti (2018, p. 28), “[...] as condições existentes nas redes públicas de ensino brasileiro, do ponto de vista tanto da infraestrutura das escolas quanto das condições de trabalho e da carreira dos docentes, bem como de oferta de alimentação adequada aos alunos, mostram ser tal meta de difícil execução”. Por sua vez, Araújo (2018, p. 223) caracteriza a educação integral como “[...] apenas uma ‘farsa’, uma desculpa para que se introduza aquilo que se coloca como fundamental, ou seja, a redução da educação básica, a desprofissionalização docente e a subordinação do ensino médio às demandas específicas do mercado”.

Reafirmamos o entendimento de que a educação em tempo integral não pode se dar sem a garantia de um conjunto de condições que garanta uma formação produtiva para o estudante, sob pena de transformar a escola em um “depósito de alunos” e reduzir a concepção de formação integral a mera expansão do tempo cronológico do aluno na escola. Professores preparados e valorizados, com uma jornada de trabalho adequada e trabalhando em uma única escola; demais profissionais da educação; salas de aula, bibliotecas, materiais didáticos, laboratórios, refeitórios, alimentação, espaço para a prática esportiva e lazer; setores de atendimento à saúde do estudante; setor e profissionais capacitados para atendimento de portadores de necessidades especiais; transporte escolar, etc. Eis algumas condições mínimas necessárias para uma escola ofertar educação em tempo integral.

Por fim, diante de tantos entraves de ordem financeira à educação vale destacar a importante conquista representada pela aprovação da nova Lei do Fundo Nacional da Educação Básica (Fundeb) (Lei nº 14.113/2020), tornando-o permanente e com recursos destinados integralmente à educação pública, representando um alento ao financiamento da educação pública de nosso país.

Considerações finais

Ao finalizar este artigo tecemos algumas considerações, as quais não são de caráter final, assim como todo o texto, mas reflexivo e provocativo à continuidade das

discussões, visto que o assunto abordado é processual e complexo, demandando assim análises e reflexões contínuas.

A reforma do ensino médio, através de uma narrativa⁷ crítica à baixa qualidade dessa etapa da educação básica e de sua estrutura, considerada exaustiva e desinteressante ao estudante, buscou flexibilizá-la através da criação de cinco áreas de aprofundamento denominadas itinerários formativos. Defende-se, com isso, o protagonismo do estudante e a possibilidade de escolha dentre as áreas do conhecimento disponíveis. Essa possibilidade de escolha, entretanto, distancia-se da realidade uma vez que o próprio arcabouço legal da reforma condiciona essa oferta às condições concretas e critérios das instituições e redes de ensino.

Além disso, propõe um aumento progressivo da carga horária limitando, todavia, a carga horária referente à parte comum do currículo que trata da formação geral conforme a BNCC, a 1800 horas, evidenciando assim uma maior valorização da parte flexível, ou itinerários formativos.

Entendemos que essa flexibilização fragmenta a formação do estudante, pois ao limitar a carga horária para a formação geral, restringe o acesso à construção de conhecimentos de disciplinas consideradas importantes para a formação plena do indivíduo. Em contrapartida, privilegia a carga horária para a parte flexível onde o estudante terá uma formação específica, podendo, conforme sua organização, não contemplar uma formação mais abrangente e integrada.

Dessa forma, se estaria fragilizando o ensino médio enquanto etapa final da educação básica, afetando o direito do estudante a uma educação plena. Por isso, defendemos o EMI, a exemplo do modelo praticado nos Institutos Federais e também por escolas das redes estaduais, o qual proporciona um aprofundamento na área escolhida pelo estudante, porém, sem prejuízo da formação em todas as demais áreas do conhecimento.

Demonstramos, através de dados oficiais, resultados positivos do ensino médio na rede federal, superando a rede privada e a média de países da OCDE, contrapondo-se aos argumentos dos idealizadores da reforma que apontam a má qualidade do ensino médio público, tomando como modelo os países de melhor desempenho em avaliações em larga escala como o PISA.

⁷ Essa narrativa apresentada pelos idealizadores da reforma, entretanto, carece de fundamentação em pesquisas científicas que a sustentem.

Com relação tanto à implementação dos itinerários formativos quanto de escolas de ensino médio em tempo integral destacamos as dificuldades estruturais das escolas que impõem a necessidade de investimentos, considerados prioridades, sem os quais toda a pretensão de qualidade torna-se uma miragem vazia.

Nesse contexto, o novo regime fiscal instituído pela EC nº 95/2016, que congela os gastos primários da União por vinte anos, representa grave empecilho aos investimentos em educação, e por isso não se deve perdê-lo de vista sempre que inovações demandarem aumento de financiamento.

Os próprios dispositivos legais analisados deixam claro que a implementação da reforma se dará considerando as condições estruturais e de recursos das escolas, o que sinaliza para as dificuldades e precariedade das mesmas na implementação de tais alterações. Na hipótese, provável, do não oferecimento de todos os itinerários formativos pelas instituições escolares de ensino médio, torna-se falacioso o discurso amplamente divulgado pela propaganda oficial da reforma, expressando a concepção de seus idealizadores, que os estudantes terão liberdade para escolher dentre cinco áreas do conhecimento.

Com base nos dispositivos analisados e na bibliografia consultada, considerando as condições concretas e objetivas das instituições escolares, é possível perceber que a presente reforma retoma e agudiza uma lógica educacional presente em reformas educacionais anteriores em que se buscava alinhar as finalidades do ensino médio às demandas do setor produtivo.

Com isso, destaca-se a influência que segmentos empresariais, coerentes com o modo de produção capitalista vigente na sociedade, exercem na definição das políticas educacionais, com destaque aqui para a presente reforma do ensino médio. Observa-se a defesa de princípios privatistas da educação, de um currículo mínimo sob o argumento de atender à diversidade, e de uma formação de caráter instrumental e profissionalizante que se volta à formação de sujeitos produtivos para o mercado de trabalho.

De modo algum estamos negando a importância e a necessidade da preparação dos jovens para o trabalho, porém, quando essa finalidade é tomada como prioritária em detrimento de uma formação humana integral do sujeito, sonhando o direito do estudante a uma formação plena, isso impede a construção de uma educação de qualidade para todos, sobretudo para os jovens de origem trabalhadora

que, por sua vez, trazem latente a necessidade de uma inserção mais imediata no mundo do trabalho.

Por esse conjunto de circunstâncias apresentadas ao longo deste artigo, fica evidente que esta reforma apresenta-se camuflada em um discurso de melhoria da qualidade do ensino médio para todos, mas na realidade situa-se em um contexto de precarização da educação pública e de alinhamento do ensino médio ao atendimento de demandas e interesses ditados pelo mercado de trabalho.

Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal/RN, n. 34, vol. 08, p. 219-232, dez/2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular/BNCC**. Aprovada pelo CNE em 04 de dezembro de 2018. Brasília, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em 11 de janeiro de 2019.

_____. **Censo da Educação Básica/2019**. Notas Estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em 12 de junho de 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 08 de janeiro de 2019.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 13 de setembro de 2019.

_____. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em 11 de janeiro de 2019.

_____. **Lei 13.005, de 25 de julho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 11 de janeiro de 2019.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 07 de janeiro de 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 06 de agosto de 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB 03/2018, de 08 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/30000-uncategorised/59711-parecer-ceb-2018>. Acesso em 11 de janeiro de 2019.

_____. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Ministério da Educação/Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. 2007. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 08 de janeiro de 2019.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo/SP, vol. 32, n. 93, p. 25-42, jan./abr. 2018.

_____; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, nº. 139, p. 385-404, abr/jun, 2017.

FOLHA SE SÃO PAULO. **Apesar de cortes, Institutos Federais lideram nota do Enem em 14 Estados.** São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1950323-apesar-de-cortes-institutos-federais-lideram-nota-do-enem-em-14-estados.shtml>. Acesso em 11 de janeiro de 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

INEP. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.** São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

INEP. **Resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA/2015**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso em 04 de dezembro de 2018.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan/jun, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, nº. 139, p. 331-354, abr/jun, 2017.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gatos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**. Curitiba/PR, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan/abr, 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A Reforma do Ensino Médio: regressão dos direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan/jun, 2017.

_____; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out/dez, 2015.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? **Holos**, Natal/RN, Ano 34, vol. 02, p. 449-459, maio/2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 34, e214130, 2018.

_____; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan/jun, 2017.